

DIANTE DO INTANGÍVEL: entrelaçamentos entre a BNCC e a Licenciatura em Pedagogia

FACING THE INTANGIBLE: interwining the BNCC and the Pedagogy Degree

Stella Maria Correia de Araujo¹ - UFRJ
Maria Vitoria Campos Mamede Maia² - UFRJ

RESUMO

O presente artigo surge de um recorte da monografia defendida pela autora na Universidade Federal do Rio de Janeiro. Suscitada pelas rodas de conversa criadas como instrumento metodológico, manifestou-se a necessidade de contextualizar o campo de pesquisa. Logo, temos como objetivo analisar quais os entrelaçamentos entre a Base Nacional Comum Curricular e o curso de Licenciatura em Pedagogia em nível Superior. Relacionando a leitura crítica realizada ao escopo teórico do grupo de pesquisa LUPEA, há a defesa de que a formação de professores e, tão logo, as licenciaturas em geral, tenham espaço para alcançar o viver criativo da práxis pedagógica, indo além de determinações baseadas na lógica neoliberal e mercantil da educação.

PALAVRAS-CHAVE: BNCC; Licenciatura em Pedagogia; Formação de professores

ABSTRACT

This article comes from an extract of the monograph defended by the author at the Universidade Federal do Rio de Janeiro. Prompted by the talking circles established as a methodological tool, there was a need to contextualize the field of research. Therefore, our aim is to analyze the links between the Base Nacional Comum Curricular and the Pedagogy degree at university level. Relating the critical reading carried out to the theoretical scope of the LUPEA research group, there is the defense that teacher education and, as such, undergraduate degrees in general, have space to achieve the creative living of pedagogical praxis, going beyond determinations based on the neoliberal and mercantile logic of education.

KEYWORDS: BNCC; Pedagogy Teaching; Teacher Education

DOI: 10.21920/recei72023931780791
<http://dx.doi.org/10.21920/recei72023931780791>

¹Mestranda em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). E-mail: stellacorreia11@gmail.com / ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1678-962X>

²Doutora em Psicologia Clínica pela PUC/RJ. Professora Associada em Psicologia da Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRJ. Pós-doutoranda em Design Pedagógico pela PUC/RJ. Coordenadora do Grupo de Pesquisa Criar e Brincar: o lúdico no processo de ensino-aprendizagem - LUPEA. E-mail: mariavitoriamai@gmail.com / ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9697-8243>.

INTRODUÇÃO

O presente artigo surge a partir de um recorte do trabalho de conclusão de curso da autora, tendo sido defendida em dezembro de 2021. Haja vista a necessidade de contextualizar o campo de pesquisa da monografia, foi construído um capítulo que buscasse resgatar informações para agregar à construção do escopo original.

Durante o processo de pesquisa e escrita que se (re)fazia cotidianamente, a necessidade de aprofundar os movimentos que atravessavam a formação de professores vieram a ser cada vez mais tangentes a partir dos diálogos emergentes das rodas de conversa com estudantes em formação. Assim, ficou definido como objetivo daquele capítulo, hoje este artigo, analisar os entrelaçamentos entre a Base Nacional Comum Curricular e o curso de Licenciatura em Pedagogia em nível superior. Tendo sido escrito originalmente no ano de 2021, os dados de pesquisa foram atualizados e ampliados para este trabalho mediante o surgimento de novas informações, processos e aprofundamento do tema.

Partimos aqui, da compreensão de que a Educação configura-se como campo de disputa e de definição de saberes em nível hierárquico. Não é à toa que diversos grupos da sociedade civil possuem interesse em pautas educacionais, abrindo espaço para inserção e influência de seus interesses e ideais. Importa destacar que é no nó formado entre a normativa e os cursos de formação em Licenciatura que são abertas diferentes interpretações sobre a intencionalidade da formação docente, dimensão fundamental para a garantia da educação de qualidade para a sociedade.

Ximenes e Melo (2022) destacam as influências selecionadas para a construção das normativas educacionais brasileiras, que clarificam sobre as escolhas feitas para nortear suas concepções:

[...] ressalta-se a centralidade dada à formação dos professores que atuam na educação básica pelo atual modelo de regulação das políticas educativas nacionais, circunscrito no ciclo de reformas nos sistemas educacionais de países da América Latina a partir dos anos 1990. Ressalta-se, ainda, que a constituição dessa reforma educacional no Brasil tem sido substancialmente fomentada por organismos internacionais e se deu com base em um direcionamento ideológico alinhado à lógica mercantil neoliberal e gerencialista, oriundo da reestruturação produtiva do capital e dos modos de regulação social (XIMENES; MELO, 2022, p. 741).

Na intenção de trazer um panorama histórico sobre as normativas brasileiras, destacamos a aprovação do Plano Nacional de Educação (2014-2024) sancionado a partir da Lei 13.005/1 como marco documental norteador para os currículos nacionais. Dentre as políticas nacionais de formação de professores, de forma a atingir a Meta 15 do PNE, tivemos a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a formação inicial em nível superior e continuada para profissionais da educação a partir da Resolução nº 02/2015 do Conselho Nacional de Educação.

As DCNs são consideradas importante avanço para o campo de formação, especialmente considerando sua concepção a partir de um diálogo democrático entre a comunidade acadêmica, escolas e entidades do campo educacional. Há ainda a institucionalização de um projeto próprio de formação inicial e continuada, tendo como eixo principal a concepção formativa e indutora de desenvolvimento institucional que considera uma base comum, a qual deve ser garantida por meio de conteúdos interdisciplinares.

Nesse sentido, as Diretrizes Curriculares podem contribuir para a constituição de núcleos específicos da formação, primando pela identidade dos cursos, pela indissociabilidade entre teoria e prática e entre ensino e pesquisa (BRASIL, 2015b). Além disso, destaca-se o protagonismo do professor no seu processo formativo, além da potencialização da construção da identidade profissional docente (XIMENES; MELO, 2022). Importa reforçar que as dificuldades, contradições e disputas relacionadas à formação de professores não se esgotaram – porém, as resoluções supramencionadas foram bem acolhidas pela comunidade acadêmica e escolar, considerados passos importantes no contexto educacional.

Entretanto, com a forte incidência de movimentos conservadores, discursos de ódio à classe docente e ataques às escolas e universidades públicas marcaram um retrocesso em políticas sociais e educacionais. Nesse contexto, a homologação da Base Nacional Comum Curricular em dezembro de 2017 (Resolução CNE/CP nº 2) reforçou a ruptura do processo democrático que já vinha sendo enfrentado pós-golpe de 2016.

A BNCC apresenta-se como um documento de caráter normativo que age sobre todo o território nacional nas modalidades de educação as quais abarca. Construída a partir de uma linearidade de reformas educacionais que datam da Constituição da República Federativa do Brasil (CRFB/88), a BNCC prevê sua ligação aos currículos escolares a partir de uma “comunhão de princípios e valores que [...] reconhecem que a educação tem um compromisso com a formação e o desenvolvimento humano global” (BRASIL, 2018, p. 16-17).

No que diz respeito à formação de professores, a BNCC afirma que virá a contribuir a partir da intenção de que esse grupo assegure a seus estudantes as competências gerais esperadas ao longo da Educação Básica. De acordo com o documento, “competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2018, p. 8)

O tema é ainda explorado na página 13 do documento, na seção Foco no desenvolvimento de competências, inserido no capítulo Os fundamentos pedagógicos da BNCC. O enfoque dado às competências é explicado por serem essas as que orientam a construção de currículos nacionais em diversos países, além de serem o principal parâmetro em avaliações internacionais.

Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC (BRASIL, 2018, p. 13, grifo nosso).

Assim, há o afastamento de uma política de formação continuada voltada para a apreensão e estudo de conteúdo para o objetivo geral de seguir com metas de aprendizagem baseadas em competências pré-estabelecidas. Elucida-se ainda que o caráter normativo da BNCC infere, seja no campo semântico quanto no interpretativo, uma concepção intrínseca de currículo que permeia todo o documento, apesar de nunca ser nomeado.

Suas indicações, definições e medidas inferem em cima da construção ideológica do que seja essencial a ser aprendido na formação básica do sujeito, como dito pelo próprio documento em trecho grifado supramencionado. Toda a construção linguística da BNCC infere marcas

ligadas a princípios administrativos e empresariais, trazendo cada vez mais a influência das políticas neoliberais ligadas à lógica do capital para a padronização do currículo e do trabalho docente.

Aqui, é inevitável não fazer uma associação com o que Paulo Freire (2014) discorre sobre a educação bancária, pensando que cada escola, universidade e/ou espaço educacional é mero prestador de serviços, com a função de depositar conhecimento nos discentes que ali se encontram. Não obstante, há ainda a expectativa de um retorno funcional e mercantil desses conhecimentos, cumprindo um objetivo a longo prazo de manutenção desse modelo.

Quando é elencado o que seja um saber essencial para a aprendizagem, a Base não somente normatiza os currículos da Educação Básica, bem como infere no trabalho de docentes atuantes em sala de aula e acaba por interferir nos currículos das licenciaturas do Ensino Superior, com ênfase na Pedagogia. Para levar a lei direto para o chão da sala de aula, os profissionais da educação necessitariam de formação especializada que vise a cumprir a demanda da norma maior. Indo além, ao considerar a formação prévia dos professores, por exemplo, esses já possuem demasiada bagagem de antemão, sendo mais um desafio seguir o que propõe a BNCC: “urgência na formação continuada de qualidade”.

Na página 16 do documento, a Base apresenta seu trabalho em conjunto aos currículos para que as aprendizagens essenciais definidas a cada etapa sejam asseguradas aos estudantes. É dito que tais aprendizagens só se concretizam a partir do currículo em ação e resultam de “um processo de envolvimento e participação das famílias e da comunidade”, as quais fazem referência, entre outras ações, a:

- construir e aplicar procedimentos de avaliação formativa de processo ou de resultado que levem em conta os contextos e as condições de aprendizagem, tomando tais registros como referência para melhorar o desempenho da escola, dos professores e dos alunos;
- selecionar, produzir, aplicar e avaliar recursos didáticos e tecnológicos para apoiar o processo de ensinar e aprender [...] (BRASIL, 2018, p. 16-17).

Nesse sentido, Frangella e Dias (2018) suscitam o debate sobre o chamado “currículo em ação”, visto que este infere a dicotomia entre o pensar e o fazer, distante da práxis pedagógica que entende ambos como complementares e adjacentes (e anacrônico ao debate trazido pelas DCNs, citadas anteriormente). As autoras ainda trazem que a ação docente fica restrita a:

[...] Na descrição, a ação docente restringe-se a organização didática e adequações que garantam aplicabilidade das definições de conteúdos, que se desdobra num sentido de currículo como planejamento, numa objetificação das ações, com prevalência na discussão de aspectos didático-metodológicos e na organização do conhecimento (FRANGELLA, 2016 apud FRANGELLA, DIAS, 2018, p. 8).

A formação de professores (seja ela inicial ou continuada) passa a ser, então, palco central de articulação e planejamento do que é considerado estritamente necessário, sendo permitido desvios apenas no que vier a garantir a maior aceção dos conteúdos e habilidades; entrelaçado, aparece um discurso de defesa da qualidade da educação apesar (e superando) das desigualdades da realidade brasileira. Esse discurso, ainda que a aparente tentativa de progresso, leva à responsabilização do subsequente sucesso ou fracasso da aplicação dessas metas à figura docente, visto que é a pessoa que aplicará os conteúdos em sala de aula.

Essa não é uma concepção infundada: de acordo com Ximenes e Melo (2022), os relatórios publicados por organismos internacionais³ inferem que a melhoria da qualidade da educação depende fundamentalmente da valorização profissional e da formação docente. Com base nas autoras, esses relatórios possuem como base as mesmas avaliações externas e de larga escala que fundamentam o escopo conceitual da BNCC e, ainda, produzem a demonização da escola pública, além de “(marcarem) a força das políticas educacionais ancoradas no ideário neoliberal, que tem como prerrogativa a diminuição das obrigações básicas do Estado e, em contrapartida, o incremento e a sofisticação do controle por meio das avaliações em larga escala” (XIMENES; MELO, 2022, p. 741).

É importante pontuar que, apesar das críticas e divergências, a obrigatoriedade da BNCC é injetada pelos cursos de licenciatura, já que a legalidade sobrepõe-se sobre quaisquer oposições. Dessa forma, mesmo em um movimento contrário de debate e de criticidade sobre a forma como o documento foi concebido ou a forma como foi posto em prática, estudantes, professores e cursos precisam adequar-se e encaixar-se ao perfil docente projetado como ideal.

Entretanto, um sentimento coletivo de frustração e de isolamento são muito presentes já durante a graduação. Como grupo ocupante de um espaço de estudo e pesquisa que é a universidade/cursos de licenciatura (especialmente a pública), é esperado e estimulado que a classe discente realize um exercício contínuo de criticidade em relação à realidade. Quando esses sujeitos começam a exercer a função de professores (seja como estagiários ou já exercendo a docência totalmente) ainda estudando, ocorrem reflexões como a seguir, originada das rodas de conversa:

[...] tudo que eu imaginei, tudo que a gente conversa, debate, um tipo de educação que a gente tenta defender a todo custo e está cada vez mais desaparecendo. A gente fica só cumprindo e cumprindo: com o horário, com metas, especialmente em escolas privadas... porque eu penso muito que teremos professores que gostariam de ser concursados não só pela questão financeira, mas também pela questão de acreditar em uma educação pública como estudamos a graduação inteira. [...] O que causa muita angústia hoje é não saber o futuro da nossa profissão, porque estamos num lugar muito privilegiado, a UFRJ, [...] e eu fico pensando quais serão nossas possibilidades [...].

Sermos capazes de ousarmos pensar em uma realidade diferente e distante da imposta depende muito de nossa capacidade criativa, pertencentes a nós de forma ontológica (HUIZINGA, 2014). A partir da compreensão dialogada do grupo de pesquisa LUPEA sobre o trabalho de WINNICOTT (2019, p. 114),

O impulso criativo, portanto, é algo que pode ser considerado como uma coisa em si, algo naturalmente necessário a um artista na produção de uma obra de arte, mas também algo que se faz presente quando qualquer pessoa – bebê, criança, adolescente, adulto ou velho – se inclina de maneira saudável para algo ou realiza deliberadamente alguma coisa [...].

A criatividade entra em jogo visto que é, de acordo com esse autor, o elemento que faz

³ “[...] Banco Mundial (BM), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OECD) e a Organização dos Estados Ibero-Americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI)” (Ximenes; Melo, 2022, p. 741).

com que o ser humano sinta que a vida pode e vale a pena ser vivida. Viver de maneira criativa ou não criativa são alternativas que podem ser nitidamente contrastadas e, muitas vezes, submetemo-nos a um viver insuficiente, que suscita sentimento de impotência e de futilidade sobre o cotidiano. Assim, “Cruelmente, muitos indivíduos experimentam apenas o suficiente da vida criativa para reconhecer que, na maior parte do tempo, vivem de maneira não criativa, como se estivessem presos na criatividade de outra pessoa ou de uma máquina” (WINNICOTT, 2019, p. 108).

Ao sermos tolhidos de explorar nossa potência lúdica e capacidade criativa, pertencentes a nós de forma inata, essas acabam por ficarem adormecidas e indispostas a conhecer mais. A latência das angústias descritas aproxima-nos da necessidade de uma mudança paradigmática que, por sua vez, aproxima-nos do Pensamento Decolonial – o qual, de acordo com Walsh (2009), permite a visualização de estruturas e instituições que permutam a lógica racista, moderno-ocidental e colonial. Assim,

[...] toda vez que refletimos sobre nossos caminhos e pensamentos de forma a rever o que nos é dito, dado e determinado, não estaríamos, aqui, sendo criativos? O ato de resistir às mazelas e opressões históricas pode, em si, ser lido como um ato criativo, ao passo que levanta e insiste naquilo que é o mais simples de todo humano: viver, e não apenas sobreviver. Este viver criativo se fixa ou se impõe como vital quando tomamos consciência, já adultos, que habitamos um país fundado sob o sangue e dor dos povos indígenas e negros. Nisso, é importante salientar que o próprio reconhecimento daquilo que é repleto de preconceitos e opressões é a base para a construção de uma pedagogia outra, que valoriza e remete ao gesto criativo em cada um (MOTTA; ARAUJO; MAIA, 2021, p. 4).

Ter um olhar crítico e criativo para como se dá a formação de professores infere refletir sobre o sentido que é dado ao processo formativo em si. Ao afirmar que devemos sempre compreender e reaprender a atuar no presente, Freire (1996) busca a ruptura do aprisionamento do pensamento, já condicionado a enxergar e ler o mundo somente sob o formato colonizado. Dessa forma, a formação em si assume novas linhas, propósitos e ideais, visto que “quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado” (FREIRE, 1996, p. 25).

Com a Pedagogia Decolonial, movimento denominado por Walsh no encontro entre a interculturalidade crítica e a decolonialidade a partir de “projetos, processos e lutas – políticas, sociais, epistêmicas e étnicas – que se entrelaçam conceituam e pedagogicamente [...]” (WALSH, 2009, p. 13), são rejeitadas as lógicas de submissão e subordinação impostas cultural e politicamente pelos aparelhos de hegemonia. Reforçamos ainda que existir para além dos limites impostos por essa lógica é, em si, intrinsecamente criativo, visto que o viver criativo impulsiona-nos a “escapar da lógica colonial” (MOTTA; ARAUJO; MAIA, 2021, p. 5).

METODOLOGIA

Para a análise aqui descrita, foi realizada uma leitura crítica da Base Nacional Comum Curricular tendo como suporte o escopo teórico e metodológico utilizado pelo trabalho monográfico original, o qual assumia a conversa como metodologia de pesquisa (RIBEIRO; SOUZA; SAMPAIO, 2019). Dessa forma, esta é uma pesquisa de cunho qualitativo, a qual

buscou costurar falas e comentários suscitados das rodas de conversa com a análise pós-leitura (em referência a ARAUJO (2021)).

Importa reforçar que este ainda é um trabalho construído a partir do grupo de pesquisa Criar e Brincar – o lúdico no processo de ensino-aprendizagem (LUPEA), que tem como foco de pesquisa a potência do lúdico no campo da educação e na vida como um todo.

A monografia intitulada A potência lúdica da experiência: conversas com/entre estudantes de Licenciatura em Pedagogia na UFRJ (ARAUJO, 2021), foi construída tendo como campo o Ensino Superior, especialmente tratando da Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Como instrumento de pesquisa, foram criadas rodas de conversa com estudantes de graduação em Pedagogia na Universidade Federal do Rio de Janeiro na intenção de partilhar e entrelaçar memórias e experiências, sendo essas a maior fonte dos dados de pesquisa.

Todo o processo de pesquisa e escrita do trabalho de conclusão de curso deu-se de forma remota, mediante o cenário em que nos vimos obrigados a adaptar-nos por conta da pandemia da Covid-19. As rodas de conversa foram realizadas pela plataforma Zoom, com registro em vídeo para posterior análise, e os recortes aqui citados remetem ao contexto de comunicação, de trabalhos e de atividades remotas.

Para tal, foi aberta uma chamada pública para a participação do corpo estudantil dos licenciandos em Pedagogia da Universidade Federal do Rio de Janeiro, divulgada por meio das redes sociais do grupo de pesquisa LUPEA, contas pessoais e grupos de WhatsApp. Os interessados realizaram inscrição por e-mail e preencheram um formulário, destinado para perfilamento dos envolvidos. Com o retorno de 7 pessoas, foram realizados 4 encontros no período noturno (de acordo com a disponibilidade dos envolvidos e da autora). O desenho das rodas foi feito a partir de respostas dadas ao formulário, o qual continha perguntas que buscavam saber quais os tópicos de interesse e ansiedade dos respondentes.

Moura e Lima (2015) interpretam a roda de conversa como instrumento metodológico que possui como principal matéria-prima a memória, despertada pela conversa entre/com os pares, favorecendo assim, os achados científicos. Houve, então, o movimento de interligar as ideias e discussões levantadas tanto com as referências teóricas (que embasaram as percepções e as hipóteses) como com as falas emergentes das rodas de conversa. A partir dessa perspectiva, as conversas em roda são interpretadas como referências válidas para um embasamento argumentativo.

Já havia, portanto, a intenção de fazer um levantamento bibliográfico normativo para a escrita da monografia – porém, as conversas realizadas em roda demarcaram a importância que essa análise teria para o problema de pesquisa, visto que os discentes participantes já sentiam a presença da BNCC em seus cotidianos de formação e de atuação.

Trago aqui como referência a fala de uma das participantes da roda (todos com nomes fictícios), que comenta sobre sua experiência no estágio não obrigatório em uma escola que já possui como modelo de educação um sistema de alcance de metas:

Eu e a Carol [...], a gente faz estágio na mesma empresa. A gente não faz estágio na mesma escola, na mesma instituição educacional – não é isso. São empresas. Eu ‘tô’ numa marca, bem coisa de publicitária. E lá é muito apegado a essa questão de metas, muito. É meta pra tudo: para atender aos alunos, [...] é pro professor também, que agora que estamos trabalhando com rodízios [de ensino híbrido], então é um professor-gestor que tem que dar aula, tem que olhar o chat (porque os alunos de casa reclamam), tem que administrar a turma, tem que pedir para parar [...] de tirarem a máscara, tem que ficar cuidando do

notebook... (Araújo, 2021).

Pensando na existência de uma educação que supere e abandone a mera reprodução e entrega de conteúdos, assumimos todo o espaço educacional como um espaço potencial (WINNICOTT, 2019). Para o autor, espaço potencial pode ser entendido como o locus de cada sujeito em que ocorre, ainda enquanto bebês em fase de amadurecimento, o processo de superação da relação de simbiose entre mãe-bebê, cortando a relação de dependência absoluta entre ambos a partir da introdução de um objeto terceiro.

A partir do encontro da criança com objetos e fenômenos transicionais, uma série de processos são desencadeados, atravessando diferentes formas de brincar e de assimilar novas experiências e convenções culturais. A transicionalidade, nesse caso, é entendida como a passagem da onipotência individual, necessária para criarmos uma raiz espontânea e criativa, para a acepção do símbolo e a relação com objetos plurais. Dessa forma, “a escola (e, logo, todas as ambiências educacionais) seria um espaço a ser potencial, sendo ela ambiente da experiência e aprendizagem” (ARAÚJO, 2021, p. 19).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao resgatarmos toda a discussão aqui realizada, é fundamental pensar também no lugar desse estudante em formação superior e seu posicionamento diante da Base Nacional Comum Curricular - constantemente presente, mas também (aparentemente) intangível. É fundamental que ainda na graduação, cada discente comece a conceber sua identidade docente, sedimentando seu relacionamento intrínseco com a educação e autorreconhecendo-se como profissional da educação em si.

Para isso, expandimos aqui uma das conclusões da monografia original que, baseada em hooks (2013), propõe uma pedagogia engajada e a valorização do papel e experiência do professor para a transformação de processos pedagógicos. Ao assumir a educação como prática de liberdade, pressupomos a transformação do processo de ensino-aprendizagem, além do reconhecimento de quais limites podemos ultrapassar e os caminhos que podemos seguir cotidianamente.

Assim, há a defesa de que a formação de professores e, tão logo, a licenciatura em Pedagogia (e, por que não, as licenciaturas em geral) tenham como perspectiva a construção de comunidades pedagógicas a partir dos próprios discentes em formação. Para isso, faz-se necessário assumir uma postura epistêmico-política que valorize as diferenças, abrindo a possibilidade de diálogo com nossos pares e interfira e altere o estado de qualquer espaço educacional. Isso significa, também, assumir uma postura de atenção e cuidado com a práxis pedagógica cotidiana.

Quando presos a um cotidiano que não consegue enxergar para além de si, há certa dificuldade de afastarmos a lógica reprodutiva escolar de nossos processos formativos. Isso se traduz ao identificarmos, na análise das transcrições das rodas de conversa, quais aulas os estudantes de pedagogia consideravam como necessárias e importantes, enquanto outras poderiam ser cumpridas de qualquer jeito, ignorando a validade daquelas informações para suas próprias formações.

Resgatando ainda do acervo de falas compartilhadas nas rodas de conversa, fica evidente o desejo por transformação vindo de discentes em Licenciatura em Pedagogia. Pelo que é expresso, pudemos concluir que urge a necessidade de transformar o que parece tão corriqueiro,

mas ainda nos causa estranheza pelos formatos e possibilidades que propõe:

Acho que isso tudo tem que nos levar a pensar que: se a gente foi formado desse jeito, ‘pra’ ter essa cabeça, se sentir assim, super inseguro [...] como que a gente, como futuros educadores, não vamos formar as pessoas dessa forma? Acho que esse é um desafio muito grande, porque vamos formar as pessoas para não se sentirem intimidadas a, por exemplo, apresentar um trabalho para a turma? (É preciso) sentir que aquilo ali é uma troca boa (Araújo, 2021)

Ao sobrepormos o que trazemos sobre espaço potencial com a Licenciatura em Pedagogia (especialmente considerando a criação de comunidades pedagógicas), entendemos que a transformação requer (e precisa) da criatividade. Além disso, o sentido de comunidade prevê a participação ativa e conectada entre várias pessoas, tecendo vínculos que fortaleçam aquele ambiente para que possam fluir ideias, conhecimentos e saberes.

Além disso, a perturbação da atmosfera de rigidez presente na ambiência do ensino superior é, em si, transgressora, já que pretende devolver à educação suas dimensões criativa e empolgante. Quando afirma que o entusiasmo no ensino superior poderia incomodar a seriedade considerada essencial para o aprendizado, hooks (2013) reafirma que não há como estimular a criatividade mantendo as práticas em um regime fixo e absoluto.

Assim, entendemos que docentes “[...] que abraçam o desafio da autoatualização serão mais capazes de criar práticas pedagógicas que envolvam os alunos, proporcionando-lhes maneiras de saber que aumentem sua capacidade de viver profunda e plenamente” (HOOKS, 2013, p. 36). Associando esse debate ao movimento da decolonialidade na educação, Rufino (2021, p. 10) explicita que:

Àqueles que têm a experiência colonial como marca demanda-se uma atitude responsável em relação à vida. Essa atitude, a meu ver, é parte de um refazimento de si, um reposicionamento em relação aos tantos outros que existem e dão o tom de que somos seres inconclusos e que estamos a atravessa a existência na relação com tudo aqui faz morada.

Abre-se um questionamento: seria possível alcançar e/ou reconhecer nossa verdadeira potência criativa quando vivemos submetidos à uma lógica curricular que parece homogeneizar, cada vez mais, as pessoas e os conhecimentos? A impressão que permanece é a de que os saberes já estão definidos, os caminhos possuem rotas - e cada vez mais a autenticidade e criatividade são programadas.

Vamos, porém, por uma via contrária: a resposta à pergunta é sim - talvez com uma educação que pulsa viva e esperançosa, com o sangue quente. Rufino (2021) coloca ainda que isso só é possível com uma educação que não apazigua conflitos, visto que a partir desses que são produzidas as dimensões criativas de outras formas de existir e de pensar, não servindo ao propósito colonial de oposição e extermínio do alheio. Uma educação e, tão logo, uma pedagogia que erga as existências dessas pessoas, entendendo a diversidade de existências e experiências sociais (RUFINO, 2021, p. 12).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presença da formação em nossas vidas é contínua e ininterrupta – somos, intrinsicamente, seres de/em formação. Só em considerarmos esse aspecto da vivência humana, há uma inegável urgência em repensarmos a forma pela/na qual estudamos, analisamos e fazemos pesquisa, ou seja, como a formação faz-se presente em nossas vidas.

Dessa forma, analisamos a Base Nacional Comum Curricular a partir da defesa de uma educação outra, a qual não está a “serviço do modelo dominante, pois ela, em sua radicalidade, é a força motriz que possibilita enveredarmos e nos mantermos atentos e atuantes nos processos de descolonização” (RUFINO, 2021, p. 10). Trazendo a criatividade como interlocutor a essa força motriz de existência, interpretamos que é no encontro e no diálogo das diferenças que se torna possível cruzar as fronteiras e/ou barreiras erguidas pelas imposições e preconceitos.

Assim, abrimos em cada um de nós a possibilidade de que sejam estabelecidos espaços potenciais nos diversos espaços, sujeitos e relações para que novos saberes possam emergir e serem criados. Nas palavras de Paulo Freire (1996, p. 25-26),

Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende a ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina ensina alguma coisa a alguém [...] Quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender, participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e a seriedade.

Ao falar da lógica educacional proposta pelo documento norteador das aprendizagens, Freire aparece como a potência que reafirma o lugar docente, junto com a importância de uma educação crítica e criativa. Na citação supracitada, o autor denota uma série de características para a experiência do ensinar e de aprender. Processo este que se propõe ao debate respeitoso, dentre a tantas salas de aula brasileiras, que podem tornar-se espaços potenciais para mudanças e não servir de engrenagem em uma norma maior que valoriza quem já é valorizado.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Stella Maria Correia de. **A potência lúdica da experiência: conversas com/entre estudantes de Licenciatura em Pedagogia**. 64f. Monografia (Curso de Licenciatura em Pedagogia) – Faculdade de Educação – Centro de Filosofia e Ciências Humanas – Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2021. Disponível em: <https://pantheon.ufrj.br/handle/11422/17312>. Acesso em: 05 jul. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jul. 2014. Seção 1, p. 1. Disponível em: <https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/1611/lei-n-13.005#:~:text=D.O.U%2026%2F06%2F2014%20%7C,PNE%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%A2ncias.&text=Revoga%3A%20N%C3%A3o%20revoga%20nenhuma%20Legisla%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 15 jul. 2023.

BRASIL. **Constituição Federal (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 15 jul. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Plano Nacional de Educação PNE: 2014-2024**. Brasília, DF: Inep, 2015. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/>. Acesso em: 10 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: 2018b. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 15 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **BNCC**, 3ª versão. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017a. 396 p. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 15 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Conselho Nacional de Educação (CNE). **Parecer nº 2, de 9 de junho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 jun. 2015a. Seção 1, p. 13. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/avaliacao/wp-content/uploads/2021/09/Resolucao-no-2-2015.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Conselho Nacional de Educação (CNE). **Resolução nº 2, de 1 de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2 jul. 2015b. Seção 1, p. 8. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 10 jul. 2023.

FRANGELLA, Rita; DIAS, Rosanne. Os sentidos de docência na BNCC: efeitos para o currículo da educação básica e da formação/atuação de professores. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 22, p. 7-15, jan./mar. 2018. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2018.221.01>. Acesso em: 10 jul. 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 57. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a Educação como prática de liberdade**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2013.

RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael de; SAMPAIO, Carmem Sanches (Orgs.). **Conversa como metodologia de pesquisa: por que não?** Rio de Janeiro: Ayvu Editora, 2019.

RUFINO, Luiz. **Vence-demanda: Educação e Descolonização**. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2021. 84 p.

XIMENES, Priscilla de Andrade Silva; MELO, Geovana Ferreira. **BNC - Formação de Professores: da completa subordinação das políticas educacionais à BNCC ao caminho da**

resistência propositiva. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos RBEP-INEP**, v. 103, p. 739-763, 2022. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbeped/a/sXS7mctjLMxVBr9LSYNhJPP/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 jul. 2023.

WALSH, Caterine. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e reviver. In: CANDAU, Vera Maria (Org.) **Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

WINNICOTT, Donald W. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro, RJ: Imago, 2019 (Trabalho original publicado em 1971).

Submetido em: outubro de 2023

Aprovado em: dezembro de 2023